مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان ، سال یازدهم ، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸، شمارهٔ پیاپی ۲۱

DOI: ۱۰.۲۲۰۶۷/LJ.V۱۱I۲۱.۲۹۱۲۳

مقایسهٔ سه نوع تکلیف در روش تکلیف‌محور و تأثیر آن در آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر)

محمد جواد هادی‌زاده[1] (دانش‌آموختهٔ دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمدجواد مهدوی[2] (استادیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران) (نویسنده مسئول)
رضا مراد صحرایی[3] (دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
علی علیزاده[4] (دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

صص: ۲۴-۱

چکیده

یکی از روش‌های موفق آموزش زبان ارتباطی، روش یادگیری تکلیف‌محور است که مزایای کار گروهی و تعامل کلاسی را هم‌زمان با مؤلفه‌های مثبت، توجّه به صورت‌های دستوری در خود دارد. در زبان فارسی پژوهش‌های مستقل اندکی دربارهٔ روش تکلیف‌محور انجام شده است؛ اما در زبان انگلیسی پژوهش‌های پرشمار و گوناگونی دربارهٔ میزان تأثیرگذاری روش تکلیف‌محور صورت گرفته است. این مقاله، پس از بیان اهمّیّت روش تکلیف‌محور، با گزینش سه نوع تکلیف پرکاربرد در متون آزفا (انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر) و ثبت تعامل‌های ۱۶ فارسی‌آموز بنیاد سعدی، از طریق مطالعهٔ بخش‌های زبان‌مند و فراگفتار هر یک از آنان هنگام اجرای گروهی این تکلیف‌ها، می‌کوشد میزان تأثیر هر یک از این تکلیف‌ها را در جلب توجّه زبان‌آموزان به‌صورت‌های دستوری بررسی کند و برآیندی از کاربست عملی روش تکلیف‌محور در کلاس درس و مزایای آن به دست دهد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که انجام تکلیف به‌صورت گروهی در ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان، آشکارا، تأثیر مثبت دارد؛

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۱۶

پست الکترونیکی: ۱. mjhadizadeh@mail.um.ac.ir ۲. mahdavy@um.ac.ir ۳. sahraei@atu.ac.ir
۴. alalizadeh@um.ac.ir

بازخورد مثبت یا منفی‌ای که زبان‌آموزان در تعامل با یکدیگر ارائه می‌کنند، در بیشتر موارد سازنده است؛ منجر به تصمیم‌گیری صحیح می‌شود و زبان‌آموزان بر مقوله‌های دستوری‌ای که در قالب تکلیف فرامی‌گیرند، مسلط‌ترند. از میان انواع گوناگون تکلیف، بازنویسی متن به دلیل قابلیت بازطراحی برای توجّه به‌صورت‌های دستوری مختلف و بازتاب مشخص‌تر مقوله‌های دستوری هدف در آن، برای آموزش دستور از مناسب‌ترین گزینه‌هاست.

کلیدواژه‌ها: روش تکلیف‌محور، تکلیف گروهی، بخش‌های زبان‌مند، دستور زبان، آزفا.

مقدّمه

امروزه تشکیل گروه‌های کوچک و کار دسته‌جمعی در کلاس درس هنگام اجرای روش تکلیف‌محور، یکی از برنامه‌های رایج آموزش زبان دوم به شمار می‌آید و از پشتیبانی آموزشی و نظری قدرتمندی برخوردار است. پژوهش‌های اخیر دربارهٔ آموزش دستور، مزیّت بهره‌گیری از رویکردهای صورت‌محور[۱] در کنار آموزش زبان ارتباطی[۲] را به اثبات رسانده است، رویکردهایی که زبان‌آموزان را ترغیب می‌کنند تا برونداد زبانی را با مشارکت یکدیگر تولید کنند (گارسیامایو، ۲۰۰۲؛ کوال و سوین، ۱۹۹۴). هرچند در ابتدای طرح نظریّهٔ آموزش زبان ارتباطی توجّه به صورت دستوری به‌صورت فزاینده‌ای برای مدّتی کاملاً کنار نهاده شد (کرشن، ۱۹۸۲؛ لایت باون و اسپادا، ۱۹۹۰؛ فوتوس و الیس، ۱۹۹۱) اما درنهایت، یکی از نتایج تغییر گستردهٔ نظام روش‌شناختی آموزش زبان دوم پس از پیدایش نظریّهٔ آموزش زبان ارتباطی این بود که جایگاه مرکزی به زبان‌آموز اختصاص یافت و آشکار شد مشارکت زبان‌آموزان با یکدیگر، یکی از مهم‌ترین منابع شناختی آنان است که بیش از عوامل دیگر منجر به ارتقای یادگیری می‌شود. هنگامی‌که زبان‌آموزان از همکلاسی‌های خود نشانه‌هایی از بازخورد مثبت یا منفی دریافت می‌کنند، این نشانه‌ها را به‌عنوان پیش‌شرط تولیدات آتی زبانی خود لحاظ می‌کنند (پیکا، ۱۹۹۷: ۵۵) نیز مشخص شده است که زبان‌آموزان می‌توانند از همکلاسی‌های خود هنگام انجام تکلیف‌های مشارکتی به‌صورت هدایت‌شده، پشتیبانی کنند (دوناتو، ۱۹۹۴: ۸۱؛ الجعفر و لنتولف، ۱۹۹۴: ۴۶۹).

---

۱. Form-Focused

۲. Communicative Language Teaching

پژوهش‌هایی که در زمینهٔ انجام روش تکلیف‌محور به‌صورت گروهی به‌ویژه در کلاس زبان دوم انجام گرفته است، نشان می‌دهد:

۱- زبان‌آموزان هنگام انجام تکلیف و کار کلاسی به‌صورت گروهی نسبت به کلاس‌های معلم‌محور، موقعیت‌های بیشتری برای به کار بردن زبان به دست می‌آورند؛

۲- زبان‌آموزان نه‌فقط به ساخت‌های مشخص‌شده در تکلیف، بلکه به مجموعه‌ای از صورت‌ها و ساخت‌های زبانی موجود در تکلیف توجّه می‌کنند؛ از همین رو تکلیف در یادآوری و تثبیت آموخته‌های پیشین نیز مؤثر است؛

۳- زبان‌آموزان هنگام گفتگو و تعامل با یکدیگر، پیرایش‌ها و تغییرهایی در بیان خود ایجاد می‌کنند که درونداد[1] را قابل فهم‌تر می‌کند؛

٤- زبان‌آموزان در برابر درخواست شفّاف‌سازی[2] یا دیگر عواملی که نشان از عدم فهم کامل داشته باشند، برونداد[3] زبانی خود را از نظر معنایی و نحوی تغییر می‌دهند (داف، ١٩٨٦؛ هارلی و همکاران، ۱۹۹۰؛ کوال و سوین، ١٩٩٤؛ لاپیر، ١٩٩٤؛ اولسن فلانیگان، ١٩٩١؛ پیکا، ١٩٩٢).

به هدف جلب توجّه زبان‌آموزان به صحّت دستوری، کوال و سوین[4] (۱۹۹۴) و سوین (۱۹۹۵) پیشنهاد استفاده از تکلیف‌های نگارشی گروهی را دادند. ویژگی مثبت این کار گروهی، امکان ارائهٔ بازخورد نظارت شده است که می‌تواند توجّه زبان‌آموزان را به شکاف موجود در دانش دستوری جلب کند یا دانش دستوری موجود را استحکام ببخشد (سوین و لپکین، ۱۹۹۸؛ اشمیت و فروتا، ۱۹۸۶)، از همین رو می‌توان این پژوهشگران را مبتکران تکلیف‌های گروهی جهت ارتقای آموزش زبان دوم دانست. به‌طور خلاصه می‌توان گفت تحقیق‌هایی که انجام تکلیف انفرادی را با کار گروهی -به‌ویژه در گروه‌های کوچک- مقایسه کرده‌اند هم در تکلیف‌های دستوری و هم در نگارش به این نتیجه رسیده‌اند که کار گروهی مزایای بیشتری دارد و تکلیف‌هایی که گروهی انجام شوند با دقّت و صحّت دستوری بالاتری نسبت به تکلیف‌های انفرادی همراه خواهند بود (پیکا و داتی، ۱۹۸۵؛ لانگ، ۱۹۹۲؛ سامودا و

۱. Input

۲. Clarification

۳. Output

۴. Kowal & Swain

راوندز، ۱۹۹۳؛ استورچ، ۲۰۰۷). البتّه باید اشاره کرد که ریشه‌ی این یافته‌ها در پژوهش‌های نظری ویگوتسکی[1] و مفهوم منطقۀ رشد مجاور[2] بوده است (ن.ک. ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ ۱۹۷۹؛ ۱۹۸۷؛ بروکز و دوناتو، ۱۹۹۴). منطقۀ رشد مجاور، در حقیقت فاصلۀ بین مهارت حل مسأله به‌صورت مستقل و حل مسأله با راهنمایی و هدایت معلم یا هم‌کلاسی‌های توانمندتر است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۵–۸۶) بر اساس این نظریّه ممکن است زبان‌آموزان به‌ظاهر هم‌سن باشند، اما سن ذهنی آنان یکسان نیست و با آموزش یکسان نتایج متفاوتی به دست می‌آورند که ناشی از مسائل اجتماعی-فرهنگی است (ن. ک. آدیرهاک و دوناتو، ۱۹۹۴).

بنا بر آنچه گفته آمد، پژوهش‌های مختلف، اهمّیّت روش تکلیف‌محور و اجرای آن به‌صورت گروهی و اثر آن بر یادگیری زبان دوم را نشان داده‌اند. این فرضیّه تقریباً به‌طور کامل پذیرفته شده است که هنگامی‌که زبان‌آموزان با یکدیگر در انجام تکلیف همکاری و مشارکت می‌کنند، توانش زبانی آنان از جنبه‌های مختلف واژگانی، صرفی، نحوی و حتّی بلاغی بهبود پیدا می‌کند (گارسیامایو، ۲۰۰۱: ۲۲۸). این مقاله با پذیرفتن این دو پیش‌فرض (تأثیرگذاری روش تکلیف‌محور و مفیدتر بودن انجام تکلیف به‌صورت گروهی)، به بررسی این نکته می‌پردازد که کدام‌یک از انواع تکلیف برای آموزش صورت‌های دستوری در زبان فارسی مناسب‌تر است و بیشتر می‌تواند توجّه زبان‌آموزان را به صورت دستوری جلب کند. اشاره شد که جای چنین پژوهش‌هایی در زبان فارسی خالی است و مقالۀ حاضر اوّلین پژوهشی است که در زبان فارسی به مقایسۀ سه نوع تکلیف و میزان تأثیر هر یک بر آموزش دستور بر اساس تحلیل داده‌های زبانی می‌پردازد. بر این اساس، پرسش اصلی این تحقیق آن است که از میان انواع مختلف تکلیف، کدام‌یک در جلب توجّه و ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان مؤثرتر است؟

فرضیّۀ نویسندگان مقاله بر این است که هرچند روش تکلیف‌محور-به‌ویژه هنگامی‌که در گروه‌های کوچک اجرا شود- در آموزش زبان دوم مؤثر است، اما برخی از انواع تکلیف -به‌ویژه برای آموزش دستور- مناسب‌تر از انواع دیگر هستند و مؤلفان کتب آزفا و برنامه‌ریزان آموزشی باید به این نوع تکلیف‌ها توجّه ویژه‌ای داشته باشند و طراحی متون آزفا

---

۱. Vygotsky

۲. Zone of Proximal Development (ZPD)

را به این سمت هدایت کنند. روشی که برای دستیابی به پاسخ این پرسش در این مقاله انتخاب شده، بررسی بخش‌های زبان‌مند[1] تعامل‌های زبان‌آموزان در هنگام انجام سه نوع تکلیف مختلف است. بخش‌های زبان‌مند که خود از مباحث مرتبط با مفهوم فراگفتار است که هر یک از این اصطلاح‌ها در بخش مبانی نظری توضیح داده خواهند شد. هرچند در آموزش زبان دوم -به‌ویژه دستور زبان- متغیرهای مختلفی نقش ایفا می‌کنند، در این مقاله کوشیده‌ایم بر مقوله‌های دستوری به‌عنوان متغیر اصلی تمرکز کنیم. پیش از بحث و بررسی اصلی و تحلیل داده‌ها، مروری کوتاه بر پیشینهٔ تحقیق، مبانی نظری آن و توضیح مفاهیم کلیدی از جمله مفهوم بخش‌های زبان‌مند خواهیم داشت و در ادامه‌ی آن، داده‌های پژوهش و نتایج آن را ارائه خواهیم کرد.

پیشینهٔ تحقیق

در زبان فارسی پژوهش‌های زیادی دربارهٔ روش تکلیف‌محور صورت نگرفته است. اندک تحقیق‌های انجام‌شده نیز بیشتر به اهمّیّت و سودمندی این رویکرد به‌طورکلّی اشاره دارند و کاربست عملی آن را در زبان فارسی کمتر مورد توجّه قرار داده‌اند. سعیدی و کلانتری (۱۳۸۸) در مقالهٔ «تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان» پس از اشاره به این نکته که روش تکلیف‌محور یک روش مؤثر در بهبود درک مطلب و دانش زبانی فراگیران است، مطالعه‌ای بر روی ۶۰ زبان‌آموز انگلیسی انجام داده‌اند تا مشخص شود که استفاده از روش تدریس تکلیف‌محور چه تأثیری در ارتقای درک مطلب انگلیسی‌آموزان دارد. بر اساس یافته‌های مقاله‌ی مزبور، زبان‌آموزانی که از روش تکلیف‌محور استفاده کرده‌اند، به‌صورت معناداری بهتر از گروه دیگر آزمون‌های مرتبط با درک مطلب را پشت سر گذاشته‌اند.

دبیرمقدّم و صدیقی‌فر (۱۳۹۱) در مقالهٔ «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسهٔ دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور»، پس از طرح بحثی نظری دربارهٔ تعریف تکلیف بر اساس منابع مختلف انگلیسی و بیان مزایای روش تدریس تکلیف‌محور، با مطالعه بر روی ۳۰ نفر از عرب‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

---

۱. Language Related Episodes (LRE)

قزوین، ابراز می‌دارند که روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش جمله‌های شرطی نسبت به روش تدریس ساختاری از مزیّت بیشتری برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان روش تدریس برتر انتخاب شود. این مقاله از نظر روش‌شناسی و تحلیل آماری داده‌ها رویکرد روشنی دارد و استفاده از نتایج آن برای همه‌ی معلمان و پژوهشگران امکان‌پذیر است.

صحرایی و میدانی (۱۳۹۰) در پژوهش خود، پس از بیان تعریف تکلیف و اجزای آن، وجوه تمایز و نقاط قوّت روش تکلیف‌محور، برنامهٔ درسی تکلیف‌محور را گزینه‌ی مطلوب در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان معرفی می‌کنند و با ارائهٔ جدول‌ها و نمودارهایی سعی می‌کنند مدلی از اجرای این روش در کلاس درس را پیشنهاد دهند.

تقی‌زاده (۱۳۹۲) در پایان‌نامهٔ خود به بررسی تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر یادگیری واژگان با مقایسهٔ تکلیف جیگسا (حل معما) و شکاف اطّلاعاتی پرداخته و نشان داده است که تکلیف جیگسا برای آموزش واژگان، مناسب‌تر است. پذیرش (۱۳۸۹) در پایان‌نامهٔ خود، پس از بیان اهمّیّت روش تکلیف‌محور -که در متن پژوهش، فعّالیّت‌محور نامیده می‌شود- درس‌هایی برای نیازهای اساسی گفتگوی فارسی‌آموزانی که در ایران زندگی می‌کنند، تهیه کرده است؛ و از همین رو این پایان‌نامه بیش از آنکه جنبهٔ پژوهشی داشته باشد، جنبهٔ کاربردی دارد. شکوهی (۱۳۹۱) نیز در پایان‌نامه‌ای رویکرد تکلیف‌مدار را به‌عنوان برنامه‌ای مناسب جهت آموزش بندهای موصولی معرفی می‌کند و با مطالعهٔ این تکلیف در دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان، موفقیت این روش را در آموزش بندهای موصولی مورد تأیید قرار می‌دهد.

پژوهشگران در زبان انگلیسی، تحقیق‌های گسترده‌ای پیرامون رابطه‌ی تکلیف و ارتقای توجّه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری انجام داده‌اند؛ به‌عنوان‌مثال، موضوعاتی مانند انتخاب زمان فعل در مقاله‌های پیکا[۱]، (۱۹۹۴ و ۱۹۹۷) و ویلیامز[۲]، (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفته است. در پی این پژوهش‌ها، محقّقانی مانند سوین (۱۹۹۵؛ ۱۹۹۸) کوال و سوین (۱۹۹۴)، سوین و لپکین (۱۹۹۵) پیشنهاد داده‌اند که کاربرد تکلیف در کلاس درس به‌صورت گروهی و در گروه‌های کوچک دو یا سه‌نفره باشد تا زبان‌آموزان با کمک هم، نوشتاری تولید کنند که از لحاظ دستوری و معنایی صحیح باشد. سوین و لپکین بر این باورند که چنین تکلیف‌هایی برای

---

۱. Pica

۲. Williams

آموزش دستور چندین مزیّت دارند. تکلیف‌های نوشتاری، توجّه زبان‌آموزان را به ساخت‌های دستوری فراتر از سطح جمله و در دل بافت جلب می‌کنند. همکاری گروهی نیز این زمینه را ایجاد می‌کند که زبان‌آموزان هنگام تولید برونداد بازخورد دریافت کنند و این بازخوردها، زبان‌آموزان را از شکاف‌های موجود در دانش دستوری آگاه کند و دانش فعلی آنان را یکپارچه سازد.

کولینا و گارسیامایو[1] (۲۰۰۹) با مطالعهٔ زبان‌آموزانی که سطح مهارت پایینی داشته‌اند، هنگام انجام انواع مختلف تکلیف به این نتیجه دست‌یافته‌اند که این زبان‌آموزان برای انجام تکلیف به زبان اوّل خود وابسته‌اند و اگر در گروه‌هایی قرار بگیرند که زبان اوّل مشترک نداشته باشند، در انجام تکلیف توفیق چندانی نخواهند داشت؛ بنابراین نمی‌توان انتظار داشت که روش تکلیف‌محور برای زبان‌آموزان مبتدی و کم‌مهارت مناسب باشد و ارتقای توانش زبانی را به دنبال آورد؛ زیرا در این سطح، زبان‌آموزان بیش از آنکه در انجام تکلیف به یکدیگر کمک کنند، درگیر استفاده از زبان اوّل خود خواهند شد. از همین رو در مقالهٔ حاضر نیز فارسی‌آموزانی با سطح متوسط انتخاب شدند.

کویکن و ودر (۲۰۰۲) در پژوهش دیگری دریافتند که انجام تکلیف‌های متمرکز بر دستور، تأثیر بهتری بر یادگیری زبان‌آموزان خواهد داشت و گروهی که تکلیف را بدون تعامل و کار مشارکتی انجام بدهند در مدّت زمان نسبتاً کوتاهی آنچه را که هنگام انجام تکلیف آموخته‌اند، از یاد خواهند برد.

استورچ (۲۰۰۱) در مقالهٔ خود مدل قابل توجّهی از مقایسهٔ تکلیف‌های مختلف و میزان موفقیت هر یک در جلب توجّه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری ارائه داده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که تکلیف‌های نوشتاری به‌ویژه هنگامی‌که به‌صورت تعاملی انجام شوند، زمینهٔ ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان را فراهم می‌آورند. استورچ (۲۰۰۷) نیز مزایای همین نتیجه‌گیری را در مطالعه‌ای دیگر بررسی کرده و نشان داده است.

نونان (۱۹۸۹)، اسکهان (۱۹۹۲)، نابوشی و الیس (۱۹۹۳)، استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۳)، استورچ (۲۰۰۲)، وگارسیامایو (۲۰۰۲)، دیگر پژوهشگرانی هستند که فواید انجام تکلیف را به‌صورت مشارکتی و تعاملی در کلاس درس بررسی کرده‌اند و دستاورد پژوهش‌های دیگر را

۱. Collina & GarciaMayo

تأیید می‌کنند که انجام مشارکتی تکلیف‌ها از بهترین انتخاب‌ها بـرای افـزایش دقّـت و صـحّت کاربرد دستور زبان‌آموزان است.

مبانی نظری

پیش از تحلیل داده‌ها و ارائهٔ دستاوردها، ضرورت دارد دربارهٔ مفهوم فراگفتار و بخش‌های زبان‌مند به‌عنوان ابزار تحلیل پیشرفت دستوری -به‌عنوان مبانی نظری- که مختصراً به آن اشـاره شد، توضیحاتی ارائه کنیم. فراگفتار یا سـخن گفـتن دربـارهٔ گفتـار، بـه معنـای گفتگـو دربـارهٔ چگونگی برقراری ارتباط است. فراگفتار، دست یافتن به توصیفی از فرایند ارتباط و اصلاح یـا تکمیل روند آن است که معلم، زبان‌آموز یا پژوهشگر آن را گزارش می‌کند (نیرنبرگ و کـالرو، ۱۹۷۵: ۳۸). فراگفتار ابزاری است که می‌توان با آن فرایند آموزش زبـان دوم را بررسـی کـرد و معلم یا پژوهشگر با توجّه به آن می‌تواند فرایند آموزش زبان را بهبود ببخشد یا توصـیف کنـد. فراگفتار از سوی معلم یا پژوهشگر یا زبان‌آموز ارائه می‌شود. هنگام انجـام تکلیـف در کـلاس درس، گفتگوهایی که میان زبان‌آموزان دربارهٔ چگونگی و کیفیت انجام کار صـورت مـی‌گیـرد، نمونه‌ای عینی از فراگفتار است. زبان‌آموزان با هدایت و حمایـت یکـدیگر، راه را بـرای انجـام تکلیف هموار می‌کنند و درک خود را به اشـتراک مـی‌گذارنـد. ایـن نمونـه‌هـای فراگفتـار کـه می‌تواند نشانه‌ای از بازخورد مثبت، راهنمایی یا خطا در فراینـد آمـوزش زبـان بـه شـمار رود، بخش‌های زبان‌مند نامیده می‌شوند. بخش زبان‌مند قسمتی از گفتگوست که زبان‌آمـوزان راجـع به برونداد زبانی خود صحبت می‌کنند؛ کاربرد زبانی خود را زیـر سـؤال مـی‌برنـد، یـا برونـداد زبانی خودشان یا زبان‌آموزان دیگر را تصحیح می‌کنند (سوین و لپکین، ۱۹۹۸: ۳۲۶).

بخش‌های زبان‌مند، قسمت‌هایی از گفتار یا نوشتار زبان‌آموزند که به‌عنـوان شـواهد تحلیـل مورد استفاده قرار می‌گیرند تا مشخص شود که راهبردها، واژگـان و مقولـه‌هـای دسـتوری کـه برای کامل کردن تکلیف کلاسی به کار رفته، مناسب‌اند یا خیر. این سازه‌هـای توصـیفی کـه در حقیقت نمونه‌هایی از تعامل زبان‌آموزان با یکـدیگر و بـا موضـوع یـادگیری در کـلاس اسـت، به‌خوبی نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مطالب تازه درس داده شده را تا چه حد یاد گرفتـه‌انـد و کدام بخش‌های درس برای آنها دشوارتر بوده است. ایـن شـواهد بـرای پژوهشـگران فرصـتی فراهم می‌کنند که به ساماندهی و طبقه‌بندی این دشواری‌ها و موفقیـت‌هـا بپردازنـد (جکسـون، ۲۰۰۱: ۲۹۸). تحقیق دربارهٔ بخـش‌هـای زبـان‌منـد، زمینـه را بـرای تحلیـل‌هـای جزئـی‌تـر در

زمینه‌هایی مانند املاء، دستور و انتقال معنا فراهم می‌کند، اما بیش از همه ابزاری است که کمک می‌کند در زمینهٔ یادگیری تعاملی و مشارکتی و آموزش تکلیف‌محور مطالعه کنیم و نشان می‌دهد که انجام تکلیف به‌صورت تعاملی تا چه اندازه می‌تواند موقعیت‌هایی برای یادگیری زبان بیافریند و بر آن تأثیر بگذارد.

بنابراین به‌طور خلاصه می‌توان گفت بخش‌های زبان‌مند واحدهایی از تحلیل زبانی‌اند که به‌عنوان‌مثال‌هایی از توجّه به یادگیری زبان هنگام انجام تکلیف در کلاس درس استخراج می‌شوند و شواهدی ارزنده برای پژوهشگران و معلمان به شمار می‌روند. بخش‌های زبان‌مند از نظر ارتباط با مقوله‌های زبانی به سه دسته‌ی اصلی تقسیم می‌شوند: بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور[۱]، واژگان‌محور[۲] و مکانیکی[۳] (استورچ، ۲۰۰۱: ۱۰۹).

بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور، شامل مواردی است که با سطح تکواژشناسی، نحو یا صحّت دستوری جمله در پیوند است؛ به‌طور مشخص‌تر مقوله‌هایی مانند زمان یا ساختمان فعل، حروف اضافه، ترتیب واژگان، بندهای ارتباطی و انتخاب ساختمان دستوری جمله، ذیل این دسته طبقه‌بندی می‌شوند. به دیگر سخن، بخش زبان‌مند صورت‌محور، قسمت‌هایی از داده‌هاست که زبان‌آموزان از طریق آنها با سطح دستوری گفتمان در ارتباط هستند.

بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور، به مواردی اطلاق می‌شود که تمرکز و توجّه زبان‌آموز، معطوف به انتخاب واژه یا ترکیب‌ها در بند یا جمله است تا معنای مورد نظر خود را برساند. بخش‌های زبان‌مند مکانیکی به بررسی علائم نگارشی، نقطه‌گذاری، هجی کردن و تلفظ می‌پردازد. در این مقاله این دو بخش اخیر به‌صورت تحلیلی و جزئی بررسی نمی‌شوند و تحقیق حاضر معطوف به بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور است. دو مثال زیر-که از نتایج همین تحقیق استخراج شده است- از نمونه‌های بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور است که در گفتگوی دو فارسی‌آموز رخ داده است:

مثال ۱:

– ماریا: دو ماه آینده پاییز می‌شود. در فصل پاییز باران زیادی بارید.

۱. Form-based LRE's

۲. Lexis-based LRE's

۳. Mechanic-based LRE's

– رگینا: «بارید»... نه .... فکر کنم ببارد... نه نه «می‌بارد».

– ماریا: «بارید» گذشته است .... گذشته‌ی ساده.

– رگینا: گذشته‌ی ساده... آره، ولی باید زمان حال بگیم.

– ماریا: «می‌بارد» زمان حال است..... نباید این جمله را به زمان گذشته بگیم.

– رگینا: آره.

مثال ۲:

– جیمز: در فصل پاییز برگ‌ها «را» زرد است.

– ولادیمیر: برگ‌ها «را» نه نه .... برگ‌ها.

– جیمز: درسته! نباید اینجا «را» بگم.

نکته‌ی قابل تأمل دیگر دربارهٔ بخش‌های زبان‌مند، تعاملی[۱] یا غیر تعاملی[۲] بودن آنهاست (استورچ، ۲۰۰۱: ۱۱۱). بخش‌های زبان‌مندی که زبان‌آموزان در آن پیشنهادهای سازنده به هم ارائه می‌دهند، تعاملی به شمار می‌آیند؛ مانند بخش‌های زبان‌مند مثال‌های ۱ و ۲. در این نمونه‌ها هر دو زبان‌آموز در فرایند تصمیم‌گیری سهیم هستند. افزون بر آن در مثال ۱ زبان‌آموزان تلاش می‌کنند تصمیم خود را از نظر دستوری توضیح دهند و به‌این‌ترتیب به سطح بالاتری از فراگفتار وارد می‌شوند. در حقیقت آنچه در مثال ۱ می‌بینیم صرفاً تلاشی برای انتقال معنا نیست، بلکه در سطح دستور زبان نیز کوششی برای دستیابی به دقّت و صحّت دستوری شکل می‌گیرد. بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی نمونه‌هایی را شامل می‌شوند که پیشنهاد و درخواست کمک در آنها رد می‌شود یا هم‌گروه‌ها از مشارکت و همکاری با یکدیگر سرباز می‌زنند یا مشارکت و همکاری منجر به تصمیم‌گیری درست نمی‌شود، بلکه گروه را از مسیر درست دور می‌کند. مثال‌های ثبت‌شده در این تحقیق اکثراً بخش‌های زبان‌مند تعاملی بودند و نمونه‌های اندک غیر تعاملی نیز بیشتر در بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور یا مکانیکی قرار می‌گرفتند. به نمونه‌ای از تعامل در بخش زبان‌مند واژگان‌محور که البتّه به نتیجه‌ی نادرستی منجر شده -برگرفته از داده‌های همین تحقیق- توجّه کنید:

مثال ۳:

---

۱. Interactive LRE's

۲. Non-Interactive LRE's

– میرندا: «ناپدید شدن» یعنی چی؟

– اِمینه: «ناپدید».... اوم..... یعنی ندیدن....

– میرندا: ندیدن...؟

– اِمینه: آره ندیدن و فکر نکردن.

زبان‌آموزان ممکن است هنگام انجام تمرین به‌صورت گروهی، بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی تولید کنند. هرچند یافته‌های تحقیق ما نشان داد که تعداد بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی بسیار کمتر است و تحقیق‌های مشابه در زبان انگلیسی نیز همین مطلب را تأیید می‌کند (ن.ک: کوال و سوین،۱۹۹۴؛ استورچ، ۲۰۰۱، ۲۰۰۷؛ گارسیامایو، ۲۰۰۲) به نظر می‌رسد برای روشن‌تر شدن نقش بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی، لازم است تحقیق‌های جداگانه‌ای صورت گیرد. شاید یکی از نگرانی‌های معلمانی که تمایل کمتری به انجام تکلیف به‌صورت گروهی دارند، همین خطاهایی باشد که نمونهٔ آن را ذکر کردیم، اما می‌توان با اطمینان خاطر نسبی بر این نکته تأکید کرد که بر اساس این تحقیق و دیگر پژوهش‌های یادشده در بالا، بیشتر بخش‌های زبان‌مند ثبت‌شده از گفتار زبان‌آموزان از نوع تعاملی (سازنده و مثبت) بوده‌اند.

محقّقان و معلمان زبان هم‌عقیده‌اند که توجّه به دقّت و صحّت دستوری در آموزش زبان دوم اهمّیّت فراوان دارد، به‌خصوص برای زبان‌آموزان سطح متوسط یا پیشرفته و همچنین زبان‌آموزان حاضر در محیط‌های دانشگاهی (سلسه‌مورسیا، ۱۹۹۱؛ دیکینز و وودز، ۱۹۸۸). شواهد متعدّدی به دست آمده است که تأیید می‌کند، گسترش و تحکیم دقّت و صحّت دستوری از مسیر تکلیف‌های کلاسی‌ای ممکن است که زبان‌آموزان را ترغیب کند بر صورت‌های دستوری در درون بافت ارتباطی معنامند تمرکز کنند (داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸؛ لایت باون و اسپادا، ۱۹۹۰؛ سوین، ۱۹۹۳؛ ویلیامز، ۱۹۹۵). روش تکلیف‌محور، ظرفیتی است که این فرصت را فراهم می‌آورد. این روش زبان‌آموزان را به‌عنوان کاربران زبان می‌بیند، کسانی که بیش از یادگرفتن زبان در پی استفاده از آن و انجام کار با آن هستند (صحرایی و میدانی، ۱۳۹۰: ۱۶۳)، از همین رو فرصت تحقق آموزش‌های دستوری در کنار اصول آموزش زبان ارتباطی را توأمان فراهم می‌آورد.

هرچند زبان‌شناسی کاربردی روش تکلیف‌محور را از بهترین انتخاب‌ها در آموزش زبان دوم می‌داند، کمتر به این نکته می‌پردازد که چه تکلیف‌هایی در توجّه دادن زبان‌آموزان به

صورت‌های دستوری موفق‌تر هستند و چگونه می‌توان میزان پیشرفت دستوری زبان‌آموزان را با استفاده از روش تکلیف‌محور سنجید. با در نظر گرفتن بخش‌های زبان‌مند و تحلیل آنها در انجام تکلیف‌های مختلف، می‌توان پیشرفت دستوری زبان‌آموزان را مورد ارزیابی قرار داد. کوال و سوین (۱۹۹۴) در پژوهش خود اشاره می‌کنند که در مرحله‌ی کنونی باید به‌دقّت، انتخاب نوع تکلیف را بررسی کرد و توجّه داشت که زبان‌آموزان با استفاده از چه راهبردها و روش‌هایی، تکلیف خواسته‌شده را به انجام می‌رسانند. به‌عبارت‌دیگر، پرسش مهم پس از پذیرفتن اهمّیّت و توفیق روش آموزش تکلیف‌محور آن است که چه تکلیف‌هایی ارائه دهیم تا زبان‌آموزان هنگام تولید برونداد نوشتاری و گفتاری، افزون بر انتقال پیام، به صورت دستوری برونداد خود نیز توجّه کنند. در زبان فارسی تاکنون چنین پژوهشی انجام نشده است؛ اما در زبان انگلیسی، سوین (۱۹۹۸) و کوال و سوین (۱۹۹۴) گزارشی از کاربرد تکلیف دیکتوگلاس[1] (دیکته- دستور) و نتایج آن از نظر صحّت دستوری ارائه دادند؛ سوین و لپکین (۱۹۹۸) نیز کاربرد داستان‌نویسی مشارکتی بر پایه‌ی عکس‌ها را بررسی کرده‌اند. ابزار نظری این پژوهش‌ها برای درک کیفیت و چگونگی رشد دستور زبان‌آموزان، این است که فراگفتار آنان را هنگام انجام تکلیف به‌صورت عمیق بررسی کنند. استورچ (۱۹۹۷، ۱۹۹۸) نشان داده است که تکلیف‌هایی مانند ویرایش متن[2] و بازسازی، در جلب توجّه زبان‌آموزان به موضوعات دستوری موفق هستند و زبان‌آموزان، هنگام انجام چنین تکلیف‌هایی-به‌ویژه در گروه‌های کوچک- از تعامل و همکاری با هم به‌عنوان منبعی مهم در اجرای تکلیف استفاده می‌کنند.

روش پژوهش (تکلیف‌ها و مشارکت‌کنندگان در پژوهش)

زبان‌آموزانی که در این پژوهش مشارکت داشتند، شانزده نفر -ده نفر زن و شش نفر مرد- از فارسی‌آموزان بنیاد سعدی بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۹ سال و مدّت زمان انجام آزمایش یک هفته بود. این زبان‌آموزان همگی از سطح متوسط بالاتر بوده، دست‌کم ۱۴ و حداکثر ۲۱ ماه زبان فارسی آموخته بودند. برای انجام تکلیف‌ها، زبان‌آموزان به

۱. Dictogloss
۲. Text editing

هشت گروه دونفره[۱] تقسیم شدند، این تقسیم‌بندی به‌صورت انتخابی و بر اساس تمایل خود زبان‌آموزان بود تا اشکال کمتری در همکاری و تعامل بین اعضای گروه پیش بیاید. از ده نفر از زبان‌آموزان آسیایی، چهار نفر اروپایی و یک نفر آمریکایی بودند. منبع اصلی تحلیل داده‌ها، ثبت گفتگوهای زبان‌آموزان در حین انجام تکلیف، پیاده‌سازی و در مرحله‌ی بعد استخراج بخش‌های زبان‌مند آن بود.

برای مقایسهٔ میزان تأثیر انواع مختلف تکلیف در بهبود آموزش دستور، ابتدا کتاب‌های پرشمارگان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از جمله *فارسی بیاموزیم* (ذوالفقاری، غفاری و محمودی بختیاری، ۱۳۸۸)، *دستور کاربردی زبان فارسی* (جعفری،۱۳۹۲)، *آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیرفارسی‌زبانان* (صفّارمقدم، ۱۳۹۱) و *سلام فارسی* (صفری، ۱۳۹۵) بررسی شدند و از میان تکلیف‌های داده شده در این کتاب‌ها سه تکلیف پرکاربردتر انتخاب شدند:

الف) تکلیف انشای کوتاه: در این تکلیف از هر گروه زبان‌آموزان خواسته شد تا متنی کوتاه در توصیف فصل پاییز بنویسند و هر آنچه دربارهٔ این فصل و ویژگی‌های آن می‌دانند، به زبان فارسی بیان کنند. طول انشاهای دریافتی بین ۵۹ تا ۶۸ کلمه بود و با توجّه به توصیفی بودن متن، نیاز به استفاده از افعال ربطی و حروف اضافه در آن فراوان بود.

ب) تکلیف ویرایش و بازنویسی متن: در این تکلیف از گروه زبان‌آموزان خواسته شد تا متنی کوتاه (حدود ۱۵۰ کلمه‌ای) را که در اختیار آنها گذاشته شده است، با کمک هم ویرایش و بازنویسی کنند. این متن خطاهای دستوری در مورد زمان افعال و استفاده از نقش‌نمای مفعولی و حروف اضافه، داشت و درمجموع، زبان‌آموزان می‌بایست ۲۴ خطا را تشخیص داده، اصلاح کنند.

ج) تکلیف بررسی اختلاف تصاویر: در این تکلیف به هر گروه زبان‌آموزان دو تصویر با اختلاف‌هایی نسبتاً واضح ارائه شد و زبان‌آموزان هر گروه سعی کردند تا با کمک هم اختلاف‌های دو تصویر را پیدا کنند. در این تکلیف،

۱. همان‌گونه که اشاره شد بهترین نوع گروه‌بندی برای اجرای روش تکلیف‌محور، گروه‌های کوچک ۲ تا ۵ نفری است (ن.ک. گارسیا مایو، ۲۰۰۲؛ استورچ، ۲۰۰۷).

زبان‌آموزان باید کلّیت تصویر را توصیف می‌کردند (مانند اینجا یک پارک بزرگ است) و در ادامه به بیان اختلاف‌های دو تصویر می‌پرداختند. با توجّه به اختلاف‌های میان دو تصویر، استفاده‌ی صحیح از زمان افعال و افعال ربطی در این تکلیف مورد تأکید بود.

در یک نگاه کلّی هر سه تکلیف افزون بر جنبه‌های واژگانی و محتوایی، نیاز به دقّت دستوری داشتند و در طراحی هر یک از تکلیف‌ها، دست‌کم دو مقوله‌ی دستوری پرکاربرد مورد توجّه قرار گرفته بود. مقوله‌های دستوری مورد توجّه درمجموع این سه تکلیف عبارت بودند از: زمان دستوری افعال، حروف اضافه، نقش‌نمای مفعول و افعال کمکی. این مقوله‌های دستوری ازآن‌جهت انتخاب شدند که بر اساس تجربه‌ی نگارندگان و تکلیف‌های پیشینِ زبان‌آموزان، خطاهای بسیاری در آنها مشاهده شده است. لازم به یادآوری است که تکلیف‌های یادشده دقیقاً به همین صورت در کتاب‌های درسی موجود نبود، اما مواردی که تا حدودی به آن شباهت داشته باشد، در کتاب‌ها یافت می‌شد. بنابراین می‌توان گفت این تکلیف‌ها با آموزش‌های پیشین زبان‌آموزان سازگاری داشت. افزون بر این، تکلیف‌هایی مانند «شکاف اطّلاعاتی»[1] که جزو تکلیف‌های پرکاربرد در پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی است، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار نرفته و به همین دلیل بررسی آن با وضعیت موجود در آموزش زبان فارسی سازگار نبود.

بحث و تحلیل داده‌ها

چنان‌که اشاره شد، داده‌های این پژوهش از گفتار و نوشتار زبان‌آموزان هنگام انجام سه تکلیف مختلف -که بر ساخت‌های دستوری مشخصی متمرکز بودند- استخراج شده است. پس از ثبت بخش‌های زبان‌مند مرتبط با انجام تکلیف، نخست دسته‌بندی بخش‌های زبان‌مند در اولویّت قرار گرفت؛ به‌ویژه بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور که شواهد اصلی این مطالعه تلّقی

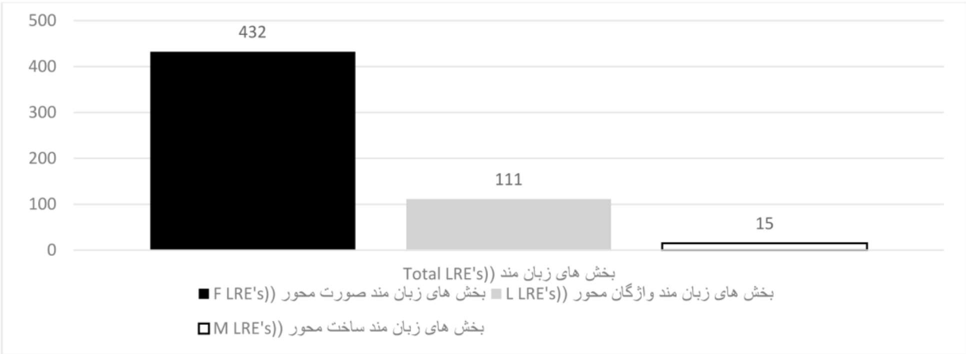
---

۱. Information Gap Tasks (تکلیف شکاف اطّلاعاتی، یکی از انواع تکلیف است که در آن زبان‌آموزان به‌صورت گروهی تقسیم شده، در قالب یک بازی یا حل معما و مسئله، اطلاعاتی را که به‌صورت تکه‌تکه بین آنها تقسیم شده است با هم در میان می‌گذارند و از این طریق شکاف‌های موجود در تکلیف را پر می‌کنند و آن را انجام می‌دهند.

می‌شوند. ازآنجاکه بیشینه‌ی بروندادهای نهایی زبان‌آموزان از نظر دستوری صحیح بود (بیش از ۹۵٪)، اندک موارد غلط از بررسی و دسته‌بندی کنار گذاشته شد.

نمودار زیر فراوانی و درصد بخش‌های زبان‌مند در هر سه تکلیف را به‌صورت کلّی نشان می‌دهد:

نمودار فراوانی بخش‌های زبان‌مند در سه تکلیف (به‌صورت کلّی)



درمجموع سه تکلیف، ۵۵۸ مورد بخش زبان‌مند و توجّه به فراگفتار در برونداد زبان‌آموزان مشاهده شد. بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور با فراوانی ۴۳۲ مورد، ۷۷٪ کل این بخش‌های زبان‌مند را به خود اختصاص داده‌اند. این نکته نشان می‌دهد روش تکلیف‌محور در جلب توجّه زبان‌آموزان به‌صورت‌های دستوری به‌طورکلّی موفق است. بخش‌های زبان‌مند واژگان محور، ۱۱۱ بار مورد توجّه زبان‌آموزان قرار گرفته‌اند که حدود ۲۰٪ از کل بخش‌های زبان‌مند را به خود اختصاص می‌دهد. بخش‌های زبان‌مند مکانیکی نیز با ۱۵ مورد فقط حدود ۳٪ بخش‌های زبان‌مند را شامل می‌شود. به نظر می‌رسد، عدم توجّه به بخش‌های زبان‌مند مکانیکی (نشانه‌های نگارشی و ...) -که تقریباً در کل داده‌ها قابل حذف است و تأثیر معناداری ندارد- بیش از هر چیز تابعی از عدم آموزش این ساخت‌ها در فرایند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است و همین موارد اندکی که زبان‌آموزان به این بخش‌های زبان‌مند توجّه کرده‌اند، به‌احتمال‌زیاد تحت تأثیر زبان اوّل آنها بوده؛ چون در کتاب‌های آزفا هیچ اشاره‌ای به این موارد نشده است.

در جدول (۱) بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور، واژگان‌محور و مکانیکی، بر اساس میزان و درصد فراوانی و طول زمان انجام تکلیف به تفکیک دسته‌بندی شده‌اند.

چنان‌که آشکار است از نظر زمان انجام، برای دو تکلیف انشای کوتاه و بازنویسی متن حدوداً به یک اندازه، زمان سپری شده است (۱۶ دقیقه)، اما انجام تکلیف اختلاف تصاویر حدود ۱۹ دقیقه زمان برده است. به باور نویسندگان، این نکته می‌تواند به دلیل دو عامل اتّفاق افتاده باشد: نخست آنکه فارسی‌آموزان با این تکلیف کمتر از دو نوع تکلیف دیگر آشنا بوده‌اند و دیگر آنکه در این تکلیف، زبان‌آموزان ابتدا باید اختلاف‌های موجود در تصاویر را استخراج می‌کردند و در گام بعدی این اختلاف‌ها را توضیح می‌دادند که این خود فرایندی زمان‌بر به شمار می‌رود.

جدول (۱): فراوانی و درصد بخش‌های زبان‌مند در سه تکلیف (تفکیک‌شده)

فراوانی	انشای کوتاه	بازنویسی متن	اختلاف تصویر
میانگین زمان انجام برحسب دقیقه و ثانیه	۱۶/۲۷	۱۶/۴۵	۱۹/۱۱
تعداد بخش‌های زبان‌مند کلّی در هر تکلیف	۱۰۵	۲۵۱	۲۰۲
بخش‌های زبان‌مند صورت محور	۵۸	۱۸۹	۱۸۵
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	٪۵۵/۵	٪۷۵/۳	٪۹۱/۵
بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور	۳۹	۵۷	۱۵
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	٪۳۷	٪۲۲/۷	٪۷/۵
بخش‌های زبان‌مند ساخت‌محور	۸	۵	۲
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	٪۷/۵	٪۲	٪۱

در تکلیف بازنویسی متن بخش‌های زبان‌مند بیشتری مشاهده شد (۲۵۱ مورد در مقابل ۲۰۲ و ۱۰۵). همچنین این تکلیف و تکلیف اختلاف تصاویر از نظر بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور یا به عبارت ساده‌تر همان توجّه به ساخت‌های دستوری، بیشتر از تکلیف انشای کوتاه مؤثر بوده‌اند (به ترتیب ٪۷۵/۳ و ٪۹۱/۵). یکی از دلایل این امر آن است که بسیاری از گروه‌های آزمایش پس از تولید انشا، توجّه یا علاقه‌ی کافی به دوباره خواندن و تصحیح خطاهای احتمالی آن از خود نشان ندادند و همین باعث شده بخش‌های زبان‌مند این تمرین و توجّه به‌صورت در آن کمتر باشد. از سوی دیگر، توجّه به واژگان در این تکلیف از موقعیت قابل توجّهی برخوردار است و ٪۳۷ بخش‌های زبان‌مند را به خود اختصاص داده است که به‌صورت معناداری افزون‌تر از دو تکلیف دیگر است. بنابراین می‌توان گفت که تکلیف انشای

کوتاه، در جلب توجّه زبان‌آموزان به مبحث واژگان و گسترش دایره‌ی لغات، تکلیفی کارآمد و مؤثر است.

توجّه به صورت‌های دستوری در دو تکلیف بازنویسی و اختلاف تصاویر، نشان از تمرکز بیشتر این تکلیف‌ها بر ساخت‌های دستوری دارد. جالب توجّه است که تکلیف بازنویسی، در ظاهر، به‌صورت مستقیم و با تأکید بیشتری دانش دستوری فارسی‌آموزان را به چالش می‌کشد، اما بر اساس یافته‌ها -و چنان‌که در جدول نیز مشهود است- در تکلیف اختلاف تصویر، فارسی‌آموزان بیشتر احساس نیاز کرده‌اند تا دریافت خود را با هم به اشتراک بگذارند و دربارهٔ ساخت دستوری صحیح با یکدیگر تعامل و مشارکت داشته باشند (حدوداً ۱۵ درصد بیشتر از تکلیف بازنویسی متن). تکلیف بازنویسی نیز در توجّه به واژگان به‌شکل معناداری مؤثرتر از تکلیف اختلاف تصاویر بوده است.

بررسی صورت‌های دستوری مورد توجّه در تکالیف (زمان فعل، حروف اضافه، نقش‌نمای مفعول و افعال کمکی) گام بعدی در زمینهٔ درک میزان توجّه زبان‌آموزان به دستور بود. همچنان که مقوله‌های دیگری مانند شکل صحیحِ نوشتن و تلفظ واژه، توجّه زبان‌آموزان را به خود جلب می‌کرد، این صورت‌های دستوری هم جزء مواردی بودند که زبان‌آموزان به آن توجّه فراوانی داشتند. در هر سه تکلیف، بیشترین میزان بخش‌های زبان‌مند بر زمان فعل و انتخاب فعل کمکی مناسب متمرکز بود. به باور نویسندگان، این تمرکز توجّه، بیش از هر چیز بازتاب تمرین و آموزش کلاسی این مقوله‌هاست. به دیگر سخن، می‌توان استنتاج کرد که مقولاتی مانند زمان فعل و افعال کمکی در کلاس درس و آموزش رسمی مورد توجّه هستند و زبان‌آموزان نیز روی این مقوله‌ها حساس‌اند و دربارهٔ کاربرد صحیح آن با هم مذاکره و تعامل می‌کنند، اما مقوله‌هایی مانند حروف اضافه و نقش‌نمای مفعول که در برنامهٔ آموزشی و کلاس درس بازتاب چندانی ندارند، در برونداد زبانی و فراگفتار زبان‌آموزان نیز، کمتر مورد توجّه قرار می‌گیرند. حتّی موارد نسبتاً زیادی مشاهده شد که زبان‌آموزان حرف‌اضافه‌ای را در انشا یا بازنویسی اشتباه به کار بردند، اما هیچ مذاکره یا بازخوردی از طرف هم‌گروه خود دریافت نکردند. این نشان می‌دهد که این مقوله‌ها آن‌قدر در آموزش دستور زبان فارسی مغفول مانده‌اند که انجام تعاملی تکلیف نیز فرصتی برای ارائهٔ بازخورد و تصحیح آن فراهم نمی‌کند. جالب است که در پژوهش‌های هم‌راستا در زبان انگلیسی نیز مقوله‌هایی که کاملاً جدید بوده و در

برنامه‌های آموزشی جایی نداشته‌اند، از کمترین میزان توجّه و تمرکز برخوردار بوده‌اند (باردوی و بافمن، ۱۹۸۹).

جدول (۲) مقایسهٔ بخش‌های زبان‌مند صورت‌محوری است که در هر تکلیف به‌صورت‌های زبانی مورد نظر در این پژوهش اختصاص یافته است.

جدول (۲): مقایسهٔ بخش‌های زبان‌مند مرتبط با صورت‌های دستوری هدف در هر تکلیف

	انشای کوتاه	بازنویسی متن	اختلاف تصویر
زمان فعل	$\frac{۲۵}{۵۸}$ = ۴۳٪	$\frac{۱۲۱}{۱۸۹}$ = ۶۴٪	$\frac{۱۳۳}{۱۸۵}$ = ۷۲٪
حرف‌اضافه	$\frac{۱}{۵۸}$ = ۱/۷٪	$\frac{۸}{۱۸۹}$ = ۲/۶٪	$\frac{۱}{۱۸۵}$ = ۰/۵٪
نقش نمای مفعول	$\frac{۲}{۵۸}$ = ۳/۵٪	$\frac{۱۰}{۱۸۹}$ = ۵٪	$\frac{۷}{۱۸۵}$ = ۳/۷٪
افعال کمکی	$\frac{۹}{۵۸}$ = ۱۵/۵	$\frac{۱۹}{۱۸۹}$ = ۱۰٪	$\frac{۱۳}{۱۸۵}$ = ۷٪

چنان‌که مشاهده می‌شود در هر سه تکلیف، بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور بیشتر به همان صورت‌های دستوری هدف که مورد نظر این پژوهش بوده، معطوف شده‌اند. اگر به برآیند هر ردیف جدول بنگریم، مشخص می‌شود که مجموع بخش‌های زبان‌مند مرتبط با مقوله‌های هدف (صورت کسرها) با تعداد کل بخش‌های زبان‌مند در هر تکلیف (مخرج کسرها) برابر نیست. مقدار اختلاف موجود در هر تکلیف مربوط به بخش‌های زبان‌مند صورت‌محوری است که جزء مقوله‌های هدف نبوده‌اند. در تکلیف انشای کوتاه، ۳۶ درصد بخش‌های زبان‌مند به‌صورت‌های دستوری غیر از موارد هدف (مانند ترتیب واژگان، صرف فعل و ...) پرداخته است و در تکلیف‌های بازنویسی متن و اختلاف تصویر به ترتیب حدود ۱۸ و ۱۷ درصد بخش‌های زبان‌مند خارج از صورت‌های دستوری هدف بوده است. این نشان می‌دهد که هر سه تکلیف، ظرفیت طراحی و هدایت کردن زبان‌آموزان به‌سوی ساختارها و صورت‌های دستوری مشخص را دارند، البتّه دو تکلیف بازنویسی متن و اختلاف تصاویر در دستیابی به این هدف موفق‌ترند. نباید فراموش کرد که برای جلب توجّه به هر صورت دستوری، لازم

است تکلیف برگزیده بازطراحی شود، اما از پـژوهش حاضـر مـی‌تـوان دریافـت کـه ظرفیـت دستیابی به چنین هدفی در این نوع تکلیف‌ها وجود دارد.

با مقایسهٔ داده‌های دو جدول مشخص می‌شود که دو مقوله‌ی دستوری زمان فعـل و افعـال کمکی بیشترین توجّه فارسی‌آموزان را به خود معطوف داشته است. در تکلیف انشا ۲۵ مورد از ۵۸ بخش زبان‌مند مرتبط با مقوله‌ی زمان فعل بـوده اسـت کـه معـادل ۴۳ درصـد بخـش‌هـای زبان‌مندِ تولید شده است. در تکلیف‌های بازنویسی متن و اختلاف تصویر نیز بـه ترتیـب ۶۴ و ۷۲ درصد داده‌های به دست آمده مربوط به مقوله‌ی زمان فعل بوده‌انـد. افعـال کمکـی نیـز بـه ترتیب در سه تکلیف ۱۵/۵، ۱۰ و ۷ درصد توجّه را به خود اختصـاص داده‌انـد. همچنـان کـه مشاهده می‌شود دو مقوله‌ی نقش‌نمای مفعول و حـروف اضـافه در هـر تکلیـف بـین ۵/. تـا ۵ درصد بخش‌های زبان‌مند را در اختیار دارند و این خود تأیید می‌کند که فارسی‌آموزان بــه ایــن مقولات دستوری توجّه نداشته و نسبت به آن آموزش ندیده‌اند. صـحّت دسـتوری جملـه‌هـای فارسی‌آموزان در انجام این سه تکلیف در مقوله‌های هدف، به‌شکل مشخصی مثبت ارزیابی شد (بیش از ۷۵ درصد تعامل‌های زبان‌آموزان منجر به تصمیم‌گیری صحیح دستوری مـی‌شـد)، امـا کاستی فرایند آموزش در مقوله‌های مهم دستوری مانند نقش‌نمای مفعـول و حـروف اضـافه از مواردی است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت و از کنار آن به‌سادگی گذشت. به نظر مـی‌رسـد طراحی آموزش مقوله‌های دستوری در کتب آزفا نیـاز بـه بـازنگری جـدّی دارد و بایـد بـرای مقوله‌های مهمی که هم‌اکنون جایی در برنامهٔ آموزشی ندارند، تکلیف‌ها و تمرین‌های مشخصی طراحی کرد و به برنامهٔ آموزشی افزود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در یک نگاه کلّی می‌توان دریافت که هر سه تکلیـف، در جلـب توجّـه فارسـی‌آمـوزان بـه دستور موفق بودند. اگرچه تکلیف بازنویسی متن و اختلاف تصاویر نسبت بـه تکلیـف انشـای کوتاه، مزیّت نسبی در دستیابی به این هدف داشته‌اند. فارسی‌آموزان، هنگام انجام تکلیـف‌هـای بازنویسی و اختلاف تصویر، بیشتر به صورت و ساخت‌های دسـتوری توجّـه کـرده‌انـد و ایـن نشان می‌دهد که این دو نوع تکلیف در ترغیب فارسی‌آموزان به اسـتفاده از دانـش دسـتوری و انتخاب‌های دقیق و صحیح دستوری مؤثر و کارآمد هستند. از سـوی دیگـر، در تکلیـف انشـا، زبان‌آموزان فراتر از دو تکلیف دیگر در واژگان متن تعمق کـرده و کوشـیده‌انـد مناسـب‌تـرین

واژه‌ها را برای رساندن معنای مورد نظر خود انتخاب کنند. این نکته نیز می‌تواند مورد توجّه و استفاده‌ی معلمان قرار گیرد تا برای ارتقای دانش واژگانی فارسی‌آموزان، بر اشکال مختلف و خلّاقانه‌ی این نوع تکلیف تمرکز کنند.

نباید از خاطر برد که جامعهٔ آماری چنین تحقیق‌هایی در زبان فارسی معمولاً محدود و کوچک است و از همین رو تعمیم نتایج و یافته‌ها به کل جامعهٔ فارسی‌آموزان باید با احتیاط صورت پذیرد. در نظر گرفتن متغیرهای دیگر (مانند جنسیت، ملّیت، سن و راهبردهای آموزشی) و انجام پژوهش‌هایی با جامعهٔ آماری گسترده‌تر و نظارت و پایش یافته‌های پژوهش در طول مدّت زمان بیشتر می‌تواند اطمینان خاطر از دستاوردهای چنین پژوهشی را دوچندان کند.

همان‌گونه که تحقیق‌های انجام‌شده در زبان انگلیسی (استون، ۱۹۸۶؛ کامینگ، ۱۹۹۰؛ ون‌لیر، ۱۹۹۴) نیز تأیید می‌کنند روش تکلیف‌محور اگر به‌صورت هدفمند و طراحی‌شده مورد استفاده قرار گیرد، باعث توجّه زبان‌آموزان به‌صورت‌های دستوری و تمرکز بر گستره‌ای از مقوله‌های دستوری (افزون بر مقوله‌های هدف) می‌شود. یافته‌های آماری این پژوهش همچنین دستاورد آن دسته از تحقیق‌ها را تأیید می‌کند که زبان‌آموزان هنگام انجام تکلیف به‌صورت گروهی، تصمیم‌های دستوری بهتری می‌گیرند و بخش‌های زبان‌مند تولیدشده در حین انجام تکلیف، دست‌کم در مورد زبان‌آموزان متوسط و پیشرفته منجر به انتخاب‌های دستوری صحیح و دقیق می‌شود.

در میان انواع مختلف تکلیف که در متون آزفا رایج است، تکلیف‌های بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصویر در جلب توجّه فارسی‌آموزان به صورت‌های دستوری مؤثرترند؛ به‌ویژه تکلیف بازنویسی متن که می‌توان آن را برای ساختارها و صورت‌های دستوری متنوّعی بازطراحی کرد و گستره‌ی مناسبی از آموزش و مرور ساخت‌های دستوری را در آن پوشش داد، از جمله مناسب‌ترین انتخاب‌هاست.

اگر تکلیف‌های نوشتاری مشارکتی مانند بازنویسی متن، به‌دقّت و مناسب با سطح فارسی‌آموزان طراحی شوند و عواملی مانند سرگرم‌کنندگی، ایجاد فرصت برقراری ارتباط و تناسب با نیازها در آنها لحاظ شوند، می‌توان با اطمینان خاطر، از روش تکلیف‌محور به‌عنوان

یکی از مناسب‌ترین گزینه‌ها در همراه ساختن آموزش زبان ارتباطی با آموزش صورت‌های دستوری نام برد.

کتاب‌نامه

۱- پذیرش، ج. (۱۳۸۹). تهیه و تدوین متون گفت‌وگو برای فارسی‌آموزان سطح متوسط به شیوهٔ تکلیف‌مدار و با رویکرد آموزشی. *پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲- تقی‌زاده، ف. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش تکلیف-محور بر یادگیری واژگان: مطالعهٔ مقایسه‌ای تأثیر تکلیف جیگسا و شکاف اطّلاعات بر یادگیری واژگان. *پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد*، دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار، چابهار، ایران.

۳- جعفری، ف. (۱۳۹۰). *دستور کاربردی (ج ۱ و ۲)*. تهران: مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران، مؤسسهٔ لغت‌نامهٔ دهخدا.

۴- دبیرمقدّم، م.، و صدیقی‌فر، زهره (۱۳۹۱). آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسهٔ دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور. *پژوهش‌نامهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱(۲)، ۳۱-۵۹.

۵- ذوالفقاری، ح.، و غفاری، م.، و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۰). *فارسی بیاموزیم (ج ۱)*. تهران: انتشارات مدرسه.

۶- شکوهی علی‌آبادی، م. (۱۳۹۱). توصیف و آموزش بندهای موصولی در چهارچوب برنامه‌های درسی. *پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۷- صحرایی، ر. م.، و میدانی، ف. (۱۳۹۰). برنامهٔ درسی تکلیف‌محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی آموزی. *فصلنامهٔ زبان و ادب پارسی*، ۱۵(۴۷): ۱۶۱-۱۸۰.

۸- صفّارمقدّم، ا. (۱۳۸۶). *زبان فارسی (ج ۱)*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیّات فارسی.

۹- صفری، ب. (۱۳۹۵). *سلام فارسی*. تهران: انتشارات بنیاد سعدی.

۱۰-کلانتری، ر.، و سعیدی، م. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان. *علوم تربیتی*، ۲(۶): ۱۷۵-۱۸۷.

۱۱- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (۱۹۹٤). Foreign Language explanations within the zone of Proximal Development. *Canadian Modern Language Review*, ٥٠(۳), ٥۳۲-٥۷.

۱۲- Aljaafreh, A., & Lantolf, J.P. (۱۹۹٤). Negative feedback and second language learning inthe zone of proximal development. *Modern Language Journal, ۷۸*(٤), ٤٦٥-۸۳.

۱۳- Aston, G. (۱۹۸٦) Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?. *Applied Linguistics, ۷*(۲), ۱۲۸-٤۳.

۱٤- Bardovi-Harlig, K., & T. Bofman. (۱۹۸۹). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, ۱۱. ۱۷-۳٤.

۱٥- Brooks, F.B., & Donato, R. (۱۹۹٤) Vygotskyan approaches to understanding foreignlanguage learner discourse during communicative tasks. *Hispania, ۷۷*, ۲-۱٤.

۱٦- Celce-Murcia, M. (۱۹۹۱). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* ۲٥(۳), ٤٥۹-٤۸۰.

۱۷- Crookes, G., & Gass, S.M. (۱۹۹۳). *Tasks and Language Learning: Integrating Theoryand Practice.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

۱۸- Cumming, A. (۱۹۹۰). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. Written Communication ۷. ٤۸۲-٥۱۱.

۱۹- Dickins, P., & E. Woods. (۱۹۸۸). Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly*, ۲۲(٤), ٦۲۳- ٦٥۱.

۲۰- Donato, R. (۱۹۹٤) Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf andG. Appel *Vygotskian Perspectives to Second Language Research* (pp. ۳۳-٥٦). Ablex PublishingCorporation, Norwood NJ.

۲۱- Donato, R., & Adair-Hauck, B. (۱۹۹۲) Discourse perspectives on formal instruction.*Language Awareness*, ۱(۲), ۷۳-۸۹.

۲۲- Doughty, C., & Pica, T. (۱۹۸٦) Information gap tasks: Do they facilitate second languageacquisition? *TESOL Quarterly*, ۲۰(۲), ۳۰٥-۲٦.

۲۳- Duff, P. (۱۹۸٦). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In R.R. Day (ed.)*Talking to Learn* (pp. ۱٤۷-۸۱). Rowley, MA: Newbury House.

۲٤- Doughty, C., & I. Williams. (۱۹۹۸). Pedagogical choices in focus on form. Focus on form in classroom second language acquisition. Edited by C. Doughty and I. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.

۲٥- Fotos, S., & Ellis, R. (۱۹۹۱) Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, ۲٥, ٦۰٥-۲۸.

۲٦- Garcia Mayo, M. P. (۲۰۰۱). Focus on form tasks in EFL grammar pedagogy. In D. Lasagabaster, &J. Sierra (Eds.), Language awareness in the foreign language classroom (pp. ۲۲۱–۲۳٦). Bilbao:Universidad del Pais Vasco.

۲۷- Garcia Mayo, M. P. (۲۰۰۲). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistic*, ۱۲(۲), ۱٥٦–۱۷٥.

۲۸- Harley, B., & Allen, P., & Cummins, J., & Swain, M. (۱۹۹۰). *The Development of Second LanguageProficiency.* Cambridge: Cambridge University Press.

۲۹- Jackson, D. O .(۲۰۰۱). Language- Rlated Episodes. *ELT Journal*, ۵۵(۳), ۲۹۸-۲۹۹.

۳۰- Kowal ,M., & Swain,M. (۱۹۹٤). Using collaborative languageproduction tasks to promotestudents. *Language Awareness*, ۲(۳), ۷۳-۹۳.

۳۱- Krashen, S. (۱۹۸۲). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: PergamonPress.

۳۲- Kuiken, F., & Vedder, I. (۲۰۰۲). The Effect of Interaction in Acquiring the Grammar of second Language. *International Journal of Educational Research*, (۳۷), ۳٤۳-۳۵۸.

۳۳- LaPierre, D. (۱۹۹٤). *Language output in a cooperative learning setting: Determining itseffects on second language learning*. MA thesis, University of Toronto (OISE).

۳٤- Lightbown, P., & Spada, N. (۱۹۹۰). Focus on form and corrective feedback in communicativelanguage learning. *Studies in Second Language Acquisition,* ۱۲(٤), ٤۲۹-٤۸.

۳۵- Long, M.H., & Crookes, G. (۱۹۹۲). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly,* ۲٦(۱), ۲۷-۵٦.

۳٦- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (۱۹۹۳). Focused communication tasks and second languageacquisition. *ELT Journal,* ٤۷(۳), ۲۰۳-۱۰.

۳۷- Nunan, D. (۱۹۸۹). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: CambridgeUniversity Press.

۳۸- Olson Flanigan, B. (۱۹۹۱). Peer tutoring and second language acquisition in the elementaryschool. *Applied Linguistics,* ۱۲(۲), ۱٤۱-۵۸.

۳۹- Pica, T. (۱۹۹۲). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *AppliedLinguistics,* ۸(۱), ۳-۲۱.

٤۰- Pica, T., & Doughty, C. (۱۹۸۵). The role of group work in classroom second languageacquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* ۷, ۲۳۳-٤۸.

٤۱- Pica, T. (۱۹۸۵). The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, ٦(۳), ۲۱٤-۲۲۱.

٤۲- Pica, T. (۱۹۹٤). Research on negotiation: What does it reveal about second¬language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language Learning,* ٤٤(۳), ٤۹۳-۵۲۷.

٤۳- Pica, T. (۱۹۹۷). Second language teaching and research relationships: A North American View. *Language Teaching Research,* ۱(۱), ٤۸-۷۲.

٤٤- Samuda, V., & Rounds, P.L. (۱۹۹۳). Reference points for analyzing a task in action. In G.Crookes and S.M. Gass (eds) *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory andPractice* (pp. ۱۲۵-۱۳۸). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

٤۵- Schmidt, R.W., & Frota, S.N. (۱۹۸٦). Developing basic conversational ability in a secondlanguage: A case study of an adult learner of Portuguese. In R.R. Day (ed.) *Talking toLearn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. ۲۳۷-۳۲٦). Rowley, MA: NewburyHouse.

٤٦- Skehan, P. (١٩٩٢). Second language acquisition strategies and task-based learning. In P.Skehan and C. Wallace (eds) *Thames Valley University Working Papers in English LanguageTeaching* (pp. ١٧٨-٢٠٨).

٤٧- Storch, N. (١٩٩٧). The Editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness*, ٦(٤), ٢٢١-٢٣٢.

٤٨- Storch. N. (١٩٩٨). A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, ٥٢(٤), ٢٩١- ٣٠٧.

٤٩- Storch, N., & Gillian, W. (٢٠٠٣). Is there a role for the use of the L١ in an L٢setting?. *TESOL Quarterly*, ٣٧(٤), ٧٦٠–٧٧٠.

٥٠- Storch. N. (٢٠٠١). Comparing ESL Learners' Attention to Grammar on Three Different Classroom Tasks. *RELC journal*, ٢(٣٢), ١٠٤-١٢٤.

٥١- Storch, N. (٢٠٠٢). Role relationships in dyadic interactions and their effect on language uptake. Paperpresented at Form-meaning connections in second language acquisition. February ٢١, Chicago.

٥٢- Storch. N. (٢٠٠٧). Investigating the Merits of Pair Work on a Text Editing Task in ESL Classes. *Language Teaching Research*, ٢(١١), ١٤٣-١٥٩.

٥٣- Swain, M. (١٩٩٣). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, ٥٠, ١٥٨- ١٦٤.

٥٤- Swain, M. (١٩٩٥). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California.

٥٥- Swain, M .(١٩٩٨). Focus on form through conscious reflection. Focus on form in classroom second language acquisition. Edited by C. Doughty and I. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.

٥٦- Swain, M. and S. Lapkin. (١٩٩٥). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language leaming. *Applied Linguistics*, ١٦(٣), ٣٧١-٣٩١.

٥٧- Swain, M., & S. Lapkin. (١٩٩٨). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, ٨٢(٣), ٣٢٠-٣٣٧.

٥٨- Swain, M., & Lapkin, S. (١٩٩٤). Problems in output and the cognitive processes theygenerate: A step towards second language learning. Paper presented at the annualconference of the American Association of Applied Linguistics, Baltimore.

٥٩- van Lier, L. (١٩٩٤). Contingency in classroom interaction. Paper presented at the Associationfor Language Awareness ٢nd International Conference, Plymouth: England,April.

٦٠- Vygotsky, L.S. (١٩٧٨). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

٦١- Vygotsky, L.S. (١٩٧٩). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. *Soviet Psychology*, ١٧(٤), ٣-٣٥.

٦٢- Vygotsky, L.S. (١٩٨٧). Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (eds) *The Collected Worksof L.S. Vygotsky, Vol. ١*. New York: Plenum.

٦٣- Williams,A.(١٩٩٥). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Jouma*, I٤(٤), ١٢-١٦.